

Políticas de formación continua de los docentes de educación básica y su impacto en el desarrollo de la educación en México

Daniel Antonio Jiménez Estrada¹
María Guadalupe Torres Nava²

Resumen

En este artículo, se analiza el impacto de las políticas de formación continua en el desarrollo de la educación en México. Ésta, ha sido una de las acciones menos analizadas y con mayores deficiencias dentro del sistema educativo. Mientras que la satisfacción de los participantes se evalúa en todas las organizaciones, la evaluación en la formación continua de los docentes de educación básica tiene graves limitaciones. Tradicionalmente, la evaluación de impacto se ha reducido a una orientación economicista y muy centrada en los resultados (principalmente en los números o estadísticas). Para alejarnos de esta visión (sin negar su importancia), nos proponemos analizar los criterios de efectividad (toda actividad a desarrollar tiene un punto máximo de calidad) y de aplicabilidad (grado en que los participantes transfieren los conocimientos y habilidades adquiridas a su puesto de trabajo).

Palabras clave: Políticas públicas, formación continua, evaluación, desarrollo, educación.

Continuous training policies for basic education teachers and their impact on the education development in Mexico

Summary

In this article, the impact of continuous education policies on the development of education in Mexico is analyzed. This has been one of the least analyzed and most deficient actions in

¹ Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional - Unidad 291. Correo: dan_jestrada@hotmail.com

² Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional - Unidad 291. Correo: mtgnava@gmail.com; mgtnava@yahoo.com.mx

educational system. While the satisfaction of the participants is evaluated in all organizations, the evaluation about continuous training of teachers in basic education has great problems. Traditionally, the impact assessment has been reduced to an economic orientation and focused on the results (mainly in numbers or statistics). To get away from this vision (without denigrate its importance), we propose to analyze the effectiveness criteria (each activity to develop has a maximum point of quality) and applicability (degree to which participants transfer the knowledge and skills acquired to their position of work).

Keywords: Public policies, continuous education, evaluation, development, education.

Introducción

El principal objetivo de este artículo es reflexionar acerca de las políticas de formación continua de los docentes de educación básica en México, mismas que buscan elevar la calidad en la educación en México y la región.

En el marco de las políticas públicas educativas, con resultados incompletos, por cierto, uno de los principales centros de atención son los profesores. A ellos se les reconoce su papel fundamental en las reformas educativas por razones que son aparentemente contradictorias y que Fullan resume en su frase ya clásica: la formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación (Fullan, 1993).

Los sistemas escolares están organizados sobre la base de un proceso de enseñanza que, hasta el momento, junto con los alumnos y el conocimiento, posiciona a las docentes como uno de los tres vértices del corazón de la acción educativa.

En el marco de las reformas de los sistemas educativos, una condición fundamental es que los profesores puedan cambiar, por dos razones principales: por un lado, deben hacerlo si se quiere que los estudiantes desarrollen nuevas formas de aprendizaje; y por el otro, porque si los profesores no acompañan y apoyan las reformas, los diseños más acabados fracasarán (Avalos, 1999).

Existe un amplio debate y coincidencias acerca de que las propuestas tradicionales relativas a los profesores, su formación y actualización, ya no son suficientes. Pero hay también fuertes evidencias de que no es simple determinar cuáles son los cambios adecuados y mucho menos ponerlos en práctica. La cuestión docente es un tema complejo, que ha demostrado tener alta conflictividad. Como se señala reciente: La enseñanza de buena calidad en los sistemas educativos a escala masiva en México y lo largo de América Latina, todavía tiene que ser resuelta. Y, según todos los indicios, no existen

soluciones fáciles ni mucho consenso acerca de por dónde empezar (Navarro y Verdisco, 2000).

I. Surgimiento del Programa Nacional de Actualización Para los Maestros de Educación Básica.

Dentro de las disposiciones establecidas en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) se generó un mandato para el reconocimiento de la función Magisterial centrado en dos líneas específicas: a) Programa de Carrera Magisterial y b) Programa de Actualización para Profesores en Servicio. A partir de esta decisión, se crearon de manera sucesiva el Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM) y el Programa de Actualización de Maestros (PAM). Ambos programas fueron el punto de inicio para la implantación de una política nacional que, por primera ocasión en nuestro sistema educativo, se propuso superar la atención centrada en las necesidades de capacitación y ser una verdadera opción para la superación profesional permanente de los docentes de educación básica.

En 1995 surge el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, con el fin último de apoyar la formación continua, particularmente en el dominio de las asignaturas, el conocimiento de nuevos enfoques pedagógicos que proponen las reformas educativas y el diseño de actividades de enseñanza, pero sin tocar el rubro del reclutamiento y el perfil de quienes serían los asesores, conductores o formadores de los docentes en ejercicio.

Por otra parte, también existía un gran vacío en el terreno de la investigación educativa sobre la calidad, pertinencia e impacto de estos programas; sobre todo en estudios sobre el perfil, las funciones, la profesionalización y condiciones de formación de los asesores, quienes representan un eslabón en la cadena del sistema educativo.

El Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) de la SEP, se originó por la detección de necesidades y del diseño de proyectos por parte de los profesores desde las entidades federativas, y perfiló un modelo de actualización con la pretensión de mejorar las competencias profesionales de los maestros, considerando a la actualización no sólo como una necesidad sino como una obligación y un derecho, que de suyo lleva implícitas responsabilidades sociales mayores. Este programa representa una reforma a la educación continua, que propone la formación tanto dentro de la escuela, a través de los colectivos docentes, como fuera, mediante distintas estrategias de formación.

El propio Programa de Actualización Permanente (1996) sostiene que una de las competencias a desarrollar por parte de los docentes es el “reconocimiento de la experiencia adquirida, la reflexión, el trabajo colectivo y la aplicación de conocimientos y la búsqueda de soluciones a problemas concretos como medios para propiciar la innovación, enriquecimiento y mejoramiento de la práctica docente” (SEP, 1996).

El mismo documento señala que lo esperado de los docentes en servicio es: 1). El dominio de los contenidos impartidos; 2). La profundización en el conocimiento de los contenidos pedagógicos de los planes de estudio y de los recursos educativos al alcance; 3). Traducción de esos contenidos en el diseño de actividades de enseñanza (SEP, 1996).

Para el cumplimiento de sus objetivos, el PRONAP ha diseñado tres modalidades formativas de actualización:

- a) Aquella tendiente a formar un núcleo de maestros con un alto nivel de especialización para la enseñanza de las materias por grado de educación básica, en ellos están incluidos los cursos nacionales y los Talleres Generales de Actualización (TGA).
- b) Las dirigidas a mejorar progresivamente el grado de competencias didácticas del conjunto de profesores de educación básica, mediante los talleres y los cursos promovidos por los centros de maestros; y
- c) Que se orientan a mejorar las competencias de las autoridades educativas en materia de gestión escolar, en especial a través de los cursos nacionales (Ibid., 12).

Los ámbitos de la educación permanente establecen dos espacios dedicados a esta tarea:

- 1). Las propias escuelas, a través de los colectivos docentes, con servicios de asistencia a los docentes.
- 2). Fuera de la escuela, a través de cursos, talleres, diplomados, y con el uso de los medios como la biblioteca virtual. Esta tarea se ha dejado gradualmente a instituciones formadoras y a universidades. Paralelamente, los docentes se sometían a exámenes, mismos que estaban registrados en los cursos nacionales de actualización (escalafón).

Las reglas de operación de dicho programa indicaban el proceso que debía seguirse, a saber:

- i) Incorporación de las entidades federativas al PRONAP en el marco de las reglas de operación.
- ii) Establecimiento y desarrollo de condiciones institucionales básicas para la prestación de los servicios estatales de formación continua.
- iii) Regulación de la oferta de opciones de formación continua para el campo “fuera de la escuela”.
- iv) Generación de opciones formativas para el campo “dentro de la escuela”.
- v) Acreditación de la actualización de conocimientos de los maestros de educación básica (Ibid.,13).

Las consecuencias de promover nuevas competencias y habilidades para los profesores son por lo menos dos. La primera es que la responsabilidad de docentes y formadores es socialmente mayor, lo que implica que el maestro se enfrenta a la mirada escrutadora de amplios sectores de la sociedad; esta visión incluye el establecimiento de compromisos profesionales, morales y de servicios.

La segunda consecuencia es la puesta en marcha de dispositivos que trabajen directamente sobre el oficio del docente y del formador.

La figura del formador de docentes mejor conocidos como Asesores Técnico Pedagógicos (ATP's), es reconocida dentro del sistema educativo como un eslabón en la actualización del magisterio pero en un análisis más detenido se observa una clara limitación en sus funciones, o como señala el documento *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica* (SEP, 2003), la Secretaría de Educación Pública reconoce como instituciones formadoras y actualizadoras de docentes a las escuelas normales, a la Universidad Pedagógica Nacional y sus unidades en las entidades federativas, a los Centros de Actualización del Magisterio, a los Centros de Maestros y a los asesores que colaboran en el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), así como a las universidades e instituciones públicas y privadas que ofrecen programas para la formación de profesionales de la educación. Aunado a eso se encuentran las diversas actividades de actualización impulsadas por los gobiernos estatales y los centros escolares. Tan sólo en las escuelas normales, la SEP registra cerca de 17 mil formadores de formadores, además de los varios miles más que atienden la formación continua y permanente de profesores en universidades públicas y privadas, centros de maestros y otras instituciones. En el documento citado

se señala que los ATP's carecen del perfil profesional requerido, de formas de organización académicas congruentes con la misión que se les ha confiado y que sus centros de trabajo no se han logrado consolidar como auténticos espacios de actualización docente (Ibid., 14).

Es en este marco que la labor del ATP es destacada pero aún no se encuentra reconocida dentro de la estructura operativa formal de la SEP. Sobre este tema regresaremos más adelante para recorrer la perspectiva normativa, dando cuenta de los principales hallazgos que la revisión documental nos ha proporcionado.

Por su parte, la Ley General de Educación (2003) plantea la constitución de un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional de los maestros de educación básica; en su artículo 20 señala como finalidades del sistema la formación, con nivel de licenciatura, de los maestros de educación inicial y básica, incluyendo la especial, indígena y física, así como las finalidades de la actualización y superación de los docentes en servicio. Sin embargo, no hay en este ordenamiento, ni en los documentos en los que se sustenta, una mención a las condiciones de los académicos que harían posible la formación inicial, la actualización o la superación profesional a través de los programas de especialización, maestría y doctorado, el desarrollo de la investigación y la difusión de la cultura educativa.

En documentos posteriores, la SEP propone: “fortalecer la profesionalización del personal encargado de la formación y el desarrollo profesional de los maestros” (SEP, 2004). Asimismo, se pretende definir sus perfiles, estándares de desempeño y criterios para su evaluación. Además, se plantea ofrecerles a los profesores formadores opciones de especialización y certificación; tres años después de esas declaraciones, las políticas para ese propósito aún no se concretan.

De acuerdo con esta perspectiva y el propio discurso oficial, la calidad educativa depende de la capacitación de los docentes, entonces su formación y capacitación dependería de la formación de sus formadores. Respondiendo a esa lógica, éste sería un problema que estaría en la base de los asuntos no sólo para la educación sino para la investigación educativa.

Los maestros requieren de procesos formativos pertinentes a lo largo de su vida profesional que tengan un mayor impacto en la mejora de sus prácticas pedagógicas y en el aprendizaje de sus estudiantes.

Las contribuciones en este campo de estudio son aún limitadas, consideramos que la problemática sobre los formadores de formadores es un campo en proceso de construcción, por lo tanto, la pregunta guía es: ¿cuál es la realidad

de la formación continua de los docentes de educación básica y su impacto en el desarrollo de la educación en México? La anterior fue la pregunta que animó la elaboración de este ensayo.

La experiencia de actualización para maestros de educación básica marca una importante organización a través de los Talleres Generales de Actualización (TGA), cuya acción se encuentra dividida en dos partes: a) los de actualización nacional y, b) los de actualización estatal. Los principales problemas que presentan los cursos nacionales son:

- a) Que los profesores hayan desarrollado una formación autodidacta;
- b). Haber construido una formación como investigadores y lectores;
- c). Escases de materiales que ayuden a complementar las reflexiones dentro de los talleres; d). Mayor organización y difusión de los talleres; e). Insuficiencia de materiales, mismos que no logran llegar a la escuela; f). Existencia de materiales dentro de los Centros, pero los maestros no han generado una cultura de la lectura; g). Inexistencia de metodologías para la formación de círculos de estudio y, H). Inconsistencia en los perfiles de los capacitadores lo que les impide llevar a cabo las tareas asignadas al propósito de actualización.

II. Una nueva etapa del Programa Nacional de Actualización Para los Maestros de Educación Básica

En su segunda etapa (2001-2006), el PRONAP se transformó en una instancia para la asignación de recursos orientados a la creación de condiciones estatales que favorecieran el establecimiento de una nueva política de formación continua. Es así como a partir de 2004 se implantaron nuevas Reglas de Operación, lo que permitió una mayor vinculación entre los objetivos de la política y una mayor transparencia en el ejercicio del gasto. Paralelamente, las autoridades educativas estatales comenzaron a elaborar Programas Rectores Estatales de Formación Continua (PREFC) los cuales han sido sometidos a evaluación anualmente por instancias externas.

A partir de estas transformaciones se puede apreciar un claro proceso de descentralización debido a que las decisiones eran tomadas desde la federación, dando paso a una creación de condiciones propias para cada región y de una política estatal para la formación continua.

La SEP, a través de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), asumió un rol normativa y de apoyo téc-

nico a los equipos estatales responsables de la formación continua; esto es, la autoridad federal se erigió como una instancia abocada a conducir, orientar, compensar, apoyar y evaluar los servicios de formación continua, al mismo tiempo que se concibió a los maestros de Educación básica como profesionales de la educación en constante aprendizaje, capaces de promover desde sus diferentes ámbitos de actuación la mejora progresiva de los resultados educativos de todos y cada uno de sus alumnos.

En esta nueva etapa, los rasgos que caracterizaron al PRONAP fueron:

- i) Se entendió a la docencia como una profesión colectiva y al colectivo docente como el sujeto central de la formación continua.
- ii) Se concibió el aprendizaje permanente como parte y requisito de la vida profesional de los docentes.
- iii) Se reconoció al docente como sujeto de la formación, cuya responsabilidad, convicción y profesionalismo resulta condición indispensable en la mejora de los procesos y resultados educativos.

Durante este periodo, el PRONAP alcanzó algunos logros importantes, algunos de ellos aún persisten:

- La creación de 32 Instancias Estatales para operar los servicios de formación continua en todos sus niveles y modalidades.
- La apertura de 574 Centros de Maestros en el país.
- Institucionalización de los Talleres Generales de Actualización, donde más de un millón de maestros participan cada año.
- Diseño de una oferta nacional de 539 programas de estudio de formación continua.
- Certificación de aprendizajes adquiridos en procesos de formación continua a través de Exámenes Nacionales de Actualización para Maestros en Servicio (ENAMS).
- Diseño y puesta en marcha del Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE) (SEP, 2004).

A diferencia de los cursos nacionales, los estatales:

a). Han desarrollado una mayor organización; b). Cuentan con instructores que conducen con mayor interés; c). Existe un mayor número de materiales, d) Se propicia mayor intercambio de experiencias entre los docentes por lo tanto se intenta generar grupos de aprendizaje e intercambio de experiencias,

e). Existe claridad en los tiempos destinados para abordar los contenidos; f). En muchas de las ocasiones logran funcionar de acuerdo a las necesidades regionales, y g). Han logrado fomentar una cultura de formación continua entre los docentes que participan en ellos.

III. Condiciones actuales del Programa Nacional de Actualización Para los Maestros de Educación Básica

El modelo de actualización del magisterio ha estado en constante transformación ya que se le considera por un amplio sector de la población como uno de los elementos centrales en la mejora de la calidad educativa y por lo tanto, en el aprovechamiento escolar de los infantes.

Existe una gran diversidad de docentes, quienes trabajan en los distintos niveles de la educación básica, estos profesionales se desenvuelven en entornos diversos, atienden a niños y jóvenes con una pluralidad cultural, étnica, social, religiosa y económica que, en consecuencia, demandan de sus profesores competencias y niveles de especialización que sólo pueden desarrollarse a través una formación continua y superación profesional sistemáticos, de calidad y pertinentes.

Se habla de la existencia de una amplia brecha entre los conocimientos que los alumnos de educación básica deben poseer y los nuevos requerimientos de la educación básica. Por otra parte, también se ha avanzado en la construcción de lineamientos académicos para regular el diseño y dictamen de programas de estudio, la falta de una normatividad nacional que regule eficientemente la organización y funcionamiento de los servicios de formación continua, dificulta la integración, articulación, planeación y evaluación de los mismos.

Es claro que se ha avanzado en la construcción de lineamientos académicos para regular el diseño y dictamen de programas de estudio, pero aún falta una normatividad nacional que regule eficientemente la organización y funcionamiento de los servicios de formación continua, dificulta la integración, articulación, planeación y evaluación de los mismos.

Se puede identificar que la oferta de formación continua en ocasiones es improvisada y se orienta más hacia la mejora de la situación laboral de los maestros, más que a la mejora del servicio educativo, basadas en un diagnóstico y la priorización de necesidades por entidad federativa.

A pesar de que un tercio de profesores han acreditado a través de un examen nacional de actualización los conocimientos adquiridos en los Cursos Nacionales de Actualización, los estudios recientes muestran que el impacto

de las acciones de formación continua en el aula y en el aprendizaje de los alumnos no es el deseable. Esto se debe a que las acciones para la actualización de los directores de escuela, los supervisores, inspectores y asesores técnico-pedagógicos, se realizan desde diferentes instancias de las administraciones estatales y la Secretaría de Educación Pública, sin una perspectiva integral ni criterios que permitan articular estas acciones en el marco de una política nacional de formación continua y superación profesional de los profesionales de la educación básica, dificultando la implantación de innovaciones y procesos de mejora continua desde todos los ámbitos y niveles de operación del propio subsistema.

Un elemento de reflexión crítica que deseamos adicionar es de la homogenización vs los trayectos formativos de los docentes con necesidades de acuerdo a sus ámbitos profesionales:

La mirada de homogenización se fomenta través de las propias instancias tanto nacionales como estatales al promover acciones estándares para las trayectorias particulares de las escuelas, sin importar las distintas necesidades y niveles, promoviendo la idea de que cada colectivo trabajará las particularidades en sus propios centros (a través de los Consejos Técnicos).

Las estrategias generadas a través de los TGA pudieran haberse convertido en espacios decisivos para la formulación de las rutas o trayectos de formación de los colectivos docentes; sin embargo, no ha sido así, por el contrario, han propiciado una experiencia deformante al promover procesos de homogeneización por sí mismos.

En la mayoría de las entidades se han desarrollado temáticas del TGA para todas las escuelas, pero lo que es cierto, es que estos temas no siempre son de interés para los docentes porque no responden a la realidad que enfrentan en sus centros escolares.

Es necesario reorganizar los contenidos y metodologías de trabajo de los talleres porque para algunos colectivos docentes, las temáticas no tienen sentido y los conductores presentan deficiencias para la asesoría.

La experiencia señala que los colectivos docentes que tienen historia de trabajo, sea por su experiencia en el diseño de proyectos, por pertenecer a un programa estratégico puesto en práctica o porque son fundadores de la escuela, son quienes han logrado mayor impacto en la intencionalidad hacia la formación continua y en el establecimiento y realización de los trayectos formativos.

Todo lo anterior ayuda a entender la importancia del colectivo como referente para diseñar el trayecto docente, ya que son elementos esenciales para las acciones de formación continua y actualización.

IV. Una mirada reciente a las políticas de actualización

Los docentes son la base de cualquier sistema educativo, es claro que la baja calidad del sistema educativo mexicano refleja en buena medida las limitadas competencias profesionales de los profesores. Éstas tienen en parte que ver con los mecanismos de selección y promoción del personal en el sector, pero también con la formación inicial (que ha estado relativamente ausente de los esfuerzos de reforma educativa) y la formación permanente de los docentes. Estas son áreas críticas, insuficientemente atendidas, que representan una de las oportunidades más importantes en una agenda para mejorar la calidad educativa. En la búsqueda por mejorar la calidad y la relevancia de la educación la formación inicial y continua de los profesores debe ser un eje central de políticas educativas.

Por su parte Tejada y Ferrández (2012) afirman que la formación continua atiende al desarrollo de las competencias profesionales que buscan contribuir a la ejecución más eficaz de la profesión, así mismo, incrementa el potencial de la organización mediante el perfeccionamiento y actualización profesional y personal de sus profesionales.

En lo que respecta a los beneficios, en consideración a los docentes, es posible constatar que: a) proporciona seguridad en la actividad laboral, b) ayuda a mantener el lugar de trabajo, c) genera mayor empleabilidad, d) ayuda a la integración institucional, e) ayuda a la integración socioprofesional (en los equipos de trabajo), f) proporciona una mejora de la autoestima personal, profesional y social, g) favorece el aprendizaje a lo largo de la vida, h) colabora con el desarrollo integral de la persona, e i) favorece los procesos de acreditación de competencias.

Para los organismos internacionales (OCDE, Banco Mundial), la premisa central señala que no es posible mejorar la calidad de la educación sin mejorar prioritaria y sustancialmente la calidad profesional de quienes enseñan. La construcción del *nuevo modelo educativo* acorde con los tiempos y con los requerimientos del siglo XXI requiere medidas integrales, radicales y urgentes destinadas a revertir, en todos los órdenes, el perfil y la situación actuales de la profesión docente. De otro modo, las ambiciosas metas planteadas para principios de siglo no pasarán de la tinta y el papel.

No es suficiente que un maestro haya concluido satisfactoriamente su formación inicial en una universidad o escuela normal, es necesario que se actualice permanentemente y participe en programas de capacitación que le permitan mantenerse al día en los enfoques educativos, metodologías y didác-

ticas, como también en los avances de la ciencia y la tecnología en diferentes campos relacionados con la educación.

Con este conjunto de actividades, modalidades y recursos, la capacitación se ha constituido en un soporte de acompañamiento permanente al desarrollo de la Reforma Educativa, así como al nuevo enfoque curricular que se ha venido construyendo en los últimos años y que hoy se consolida y profundiza en los Fundamentos Curriculares de la Educación Nacional.

Como señalan Coorbett y Wilson (1990) es así como las reformas educativas se asientan en aspectos estratégicos que influyen en la formación de los nuevos docentes; su capacitación, actualización y el trabajo de los mismos. La implantación de las reformas plantea la batalla entre la estandarización y la reestructuración, además de que, hoy por hoy, podemos pensar que una reforma puede tener consecuencias involuntarias que contradigan o tengan más fuerza que los resultados deseados.

De acuerdo con un estudio de la OCDE (2006) las competencias básicas para desempeñarse en una economía basada en el conocimiento, son las lectoras, científicas, matemáticas y tecnológicas. Es claro que persiste una baja calidad en el sistema educativo que se refleja en los pobres resultados educativos de los alumnos mexicanos en pruebas nacionales e internacionales. Es por ello que dentro de los aspectos a reforzar a través de la acción conjunta de las autoridades y SNTE, se encuentran: el Programa Nacional de Lectura, Enciclomedia y Escuelas de Calidad, y *el Programa Nacional de Actualización Permanente de Docentes* (SINAD), a través de los cuales se ha apostado al mejoramiento de la calidad educativa, cuya implantación ha dejado valiosas lecciones.

Un análisis más detallado de las políticas educativas que han arribado a nuestro país señalan como ruta la implantación de un programa de certificación de maestros, de manera que por norma se promueva la actualización y se genera un mercado laboral en movimiento constante, en el que se evalúa y reconoce la capacidad de los docentes, se logre una mejor rendición de cuentas, una inserción de una cultura meritocrática y una mejor regulación y monitoreo de la planta docente.

En uno de los estudios más recientes elaborados por la OCDE, denominado *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México. OCDE 2008-2010*, se discute que las condiciones estructurales y algunos mecanismos no favorecen que las escuelas se encuentren en el centro de las políticas educativas, tales como jornadas escolares cortas, tiempo efectivo de enseñanza insuficiente y la necesidad de asegurar la calidad de la enseñanza y el liderazgo escolar, además de que para mejorar los resultados de los estudiantes propone

que el sistema educativo debe enfocarse en un pequeño número de objetivos claros, medibles y de alta prioridad.

El documento antes señalado propone una estrategia global para las escuelas en México a partir de 8 recomendaciones de mejora de la calidad y del potencial de los docentes, considerando estándares que van desde la formación y el desarrollo profesional, hasta la selección, contratación, actualización y el proceso de evaluación.

Al respecto, la recomendación número siete plantea:

Recomendación 7. Propiciar más desarrollo profesional coherente y relevante para los docentes en servicio. Entre los actores clave hay un acuerdo general sobre la necesidad de reforzar el desarrollo profesional docente, sin embargo, México todavía necesita definir cuál es el desarrollo profesional apropiado e identificar las mejores formas de ofrecerlo para hacerlo más coherente y relevante. Las estrategias actuales para facilitar el desarrollo profesional docente a nivel nacional y estatal deben ser revisadas, es decir: 1) completar la revisión del Catálogo Nacional de Formación Continua para verificar su relevancia en las prácticas pedagógicas y curriculares docentes; 2) desarrollar estrategias para que las escuelas y sus docentes definan y estructuren el desarrollo profesional específico que cumpla con sus necesidades escolares; y 3) asegurar que estos programas adicionales de desarrollo profesional sean apoyados y acreditados como parte de la trayectoria profesional docente (por ejemplo en Carrera Magisterial), vinculándolos a algún sistema formal de evaluación. Esto implica también reflexionar sobre cómo organizar el tiempo y los recursos para facilitar la participación de los docentes en estas opciones, es vital utilizar la red de supervisores y asesores técnico pedagógicos (ATPs), así como dar orientación adicional a las escuelas y directores sobre cómo entender las necesidades y cómo encontrar las formaciones adecuadas (OCDE; 2010).

En esta propuesta, se puede apreciar la tendencia a reforzar la capacitación y actualización del magisterio, tendiente a la mejora de la práctica educativa, además, a los maestros, en sus diversas funciones, se les exigen nuevas responsabilidades educativas en el trabajo con los estudiantes: que promueva competencias para la ciudadanía, que incorpore al aula las Tecnologías de la Información y la Comunicación con fines educativos, que conozca y aplique las nuevas teorías pedagógicas y didácticas, que desarrolle nuevos modelos de gestión del conocimiento escolar y de interacción con sus colegas y la comunidad educativa.

Es así como, frente a este panorama los maestros deben fortalecer una cultura de la formación continua, entendida como la suma de actividades sistemáticas y regulares que les permitan renovar sus conocimientos y capacidades a lo largo de su ejercicio profesional mediante acciones de actualización, capacitación y superación profesional, enfocadas a la mejora de la práctica profesional y del aprendizaje de los estudiantes.

Siendo el PRONAP la instancia creada para el desarrollo del fin de la actualización del magisterio, debemos señalar que sus estrategias, actualmente, han llegado a su límite, ya que de acuerdo con un análisis que se realizó en el año 2009: i) Existe una baja vinculación con otros actores en la formación de maestros, tales como instituciones de educación superior, públicas y privadas, así como organizaciones de la sociedad civil y del sector privado, a pesar de que, en los hechos, muchas de estas ya participan de manera independiente o autónoma en la oferta de servicios de formación continua; ii) Tampoco analiza las diferentes demandas formativas del sistema educativo hacia los profesionales de la educación básica en servicio, lo que le impide identificar tareas diferenciadas (capacitación, actualización y superación profesional) y cuerpos especializados técnica y funcionalmente (docentes, directivos y supervisores, y asesores técnico-pedagógicos) que ameritan acciones y procesos distintos; iii) Además, debido a la limitación de los recursos para este programa, desde su actual marco de operación resulta imposible atender de manera universal, oportuna y pertinente al total de los profesionales de la educación básica en servicio.

V. El impacto de la formación continua en el desarrollo de la educación en México

En las reflexiones que hemos podido verter hasta aquí, no se ha analizado el impacto de la formación continua en el desarrollo de la educación en México. Es decir, el impacto de la formación continua una vez transcurrido un tiempo después de realizar la acción formativa, preguntándonos sobre los aprendizajes habidos en las acciones formativas y la efectividad para mejorar el desempeño del propio puesto de trabajo y la mejora en los servicios de la organización y, por tanto, en el desarrollo organizacional, incluso podemos ir más allá y también podemos hablar del impacto social.

Como venimos sosteniendo, la evaluación del impacto de la formación continua en el desarrollo de la educación en México, es una de las funciones menos desarrolladas y que presenta más deficiencias en el sistema educativo de nuestro país. Mientras que la satisfacción de los participantes se evalúa en

todas las organizaciones, la evaluación del impacto de la formación continua de los docentes de educación básica no corre la misma suerte. Tradicionalmente, la evaluación de impacto se ha reducido a una orientación economicista y muy centrada en los resultados (principalmente en los números o estadísticas). Es por ello, que para dejar esta visión (sin negarla) y realizar una evaluación del impacto desde una perspectiva pedagógica, y para cerciorarnos del alcance del cambio institucional producido y en el sistema educativo en su conjunto, nos basamos en los criterios de efectividad (toda actividad a desarrollar tiene un punto máximo de calidad de acuerdo con la propia esencia de la actividad) y de aplicabilidad (grado en que los participantes de la acción formativa transfieren los conocimientos y habilidades adquiridas a su puesto de trabajo).

De acuerdo con Tejada y Ferrández (2012), se puede establecer los siguientes niveles en la evaluación de impacto:

- Satisfacción de los participantes: apreciar el agrado de los participantes ante la formación recibida, es decir, en qué medida les ha gustado y cómo consideran que dicha formación puede resultarles de utilidad en el desempeño de su trabajo.
- Grado de aprendizaje logrado: verificar si se han alcanzado los objetivos establecidos en la acción formativa, es decir, si las personas que han asistido al curso han asimilado los conocimientos y habilidades que se pretendían.
- Transferencia al puesto de trabajo: apreciar la puesta en práctica de los conocimientos y habilidades desarrolladas en una acción formativa, es decir, evaluar cómo los participantes ponen en práctica los aprendizajes ya no en el contexto de ejecución del programa, sino en el puesto de trabajo.
- Impacto de la formación en el puesto de trabajo y en la organización: una vez los participantes ponen en práctica las nuevas formas de proceder en su puesto de trabajo (transferencia) cuantificar qué incidencias han tenido esas nuevas competencias en su trabajo y cómo han contribuido a que la organización mejore sus servicios. Se están midiendo los efectos de la formación.
- Rentabilidad de la formación: Cuyo fin apunta en calcular el beneficio que le supone al estado dar formación a sus empleados. Siendo este uno de los aspectos más relevantes para identificar los alcances de la política pública de actualización del magisterio en México.

En cuanto a las condiciones de impacto en las propias organizaciones y, de acuerdo con (Tejada y Ferrández, 2012) la formación continua:

- a) *Colabora en el aumento de la competitividad y la calidad de la organización.*
- b) *Permite la integración general de la organización.*
- c) *Proporciona respuestas a necesidades específicas de la actividad laboral.*
- d) *Facilita los cambios que se pueden introducir en la organización.*
- e) *Mejora la imagen social de la organización.*

Esto trae consigo la mejora de los procesos de gestión en la organización escolar, asumiendo el incremento en la participación colaborativa entre sus miembros. Adicionalmente, supone como lo señala (Pozner, 2000), considerar que el mayor impulso a las transformaciones educativas estriba en una gestión estratégica de la institución educativa. Es ésta la mejor alternativa para lograr un verdadero cambio en la forma de trabajo en educación, permitiendo orientar al sistema educativo en las mejores condiciones para avanzar hacia el cumplimiento de los objetivos estratégicos que se le plantean actualmente, como son: la calidad, equidad, pertinencia del currículo y profesionalización de las acciones educacionales.

Paralelamente, los procesos de gestión se ven influenciados por la planeación estratégica como principal vía para la mejora de la acción educativa. Al respecto, podemos señalar que la gestión permite pasar del trabajo aislado y fragmentado al trabajo en equipo, bajo esta lógica de actuación, podemos citar a (Mucchielli, 1983) quien considera a la "gestión" como un término que contiene dimensiones muy variadas y muy específicamente una: la participación, la premisa de que esta es una actividad de actores colectivos y no puramente individuales.

Por su parte (Pozner, 2000), al profundizar sobre el concepto de gestión, llevado al ámbito escolar destaca que:

La gestión educativa es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales. La gestión educativa puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotan amplios espacios organizacionales. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento

continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático. (Pozner, 2000; 16)

Es posible entender la gestión escolar articulada en torno a tres ejes: los procesos de enseñanza y aprendizaje, las relaciones entre los diferentes actores (docentes, alumnos, padres y directivos) y la estructura y funcionamiento (CEPAL/ UNESCO, 2004). La integración de estos tres elementos, así como de la cultura propia de las escuelas –significados, principios, valores y creencias compartidos por los miembros de la organización que le dan una identidad propia y que explican los comportamientos de los individuos en la misma institución–, será determinante para el desarrollo de una gestión organizacional eficaz y adecuada.

Respecto al primer eje, los profesores y directivos de la escuela deben generar espacios de interacción que les permitan reflexionar más allá de las necesidades disciplinarias y administrativas contingentes, que normalmente comprenden la agenda de las reuniones del personal directivo. Deben hacer de la escuela una comunidad educativa que aprende y reconoce que su principal objetivo es el aprendizaje y la adquisición de conocimientos de sus alumnos. Y esto no hay forma de lograrlo sin la existencia de un liderazgo fuerte dentro del establecimiento educacional que se oriente al ámbito pedagógico. Es indispensable contar con líderes legitimados al interior de la escuela que puedan conducir tanto los aspectos administrativos y de gestión, como los aspectos pedagógicos. Estos líderes son los que pueden promover las instancias de reflexión descritas anteriormente y el que la escuela se convierta en una comunidad educativa con proyecto propio. Una buena conducción genera un marco favorable y una mejor alineación de las escuelas en torno a un objetivo común (Coll, 2009).

El segundo eje de la gestión escolar apunta a la interacción entre actores relevantes, como la autoridad educativa nacional o regional, la directiva del establecimiento educativo, los docentes, las familias, los propios estudiantes y los supervisores. Estos pueden involucrarse de distinta forma en procesos, tanto administrativos como académicos, claves para el correcto funcionamiento de las escuelas. La influencia que estos actores pueden ejercer tiene que ver con sus competencias específicas dentro del proceso de gestión para el que se les convoque.

La información recopilada a partir de PISA 2006 muestra que la relación de la escuela con el resto de la comunidad educativa es bastante vertical. Es en

general la autoridad nacional o regional y el directorio educativo son los que tienen mayor injerencia en las decisiones de gestión del establecimiento, tanto en términos de la dotación de personal, como presupuestaria y de contenidos educativos. En general, la comunidad educativa ampliada –es decir los padres, los estudiantes o incluso comisiones técnicas externas– tienen poca posibilidad de participar en las decisiones importantes de gestión de los centros educativos.

Bajo este orden de ideas, consideramos que el mayor aporte de la gestión al desarrollo de la educación se centra en la re-significación de tareas que compete a los distintos actores que viven y desarrollan sus tareas el interior de la organización escolar y, estas son:

1) La Planeación y diseño del Proyecto Escolar; esta tarea les permitirá dotar de mayor pertinencia, orden y racionalidad a los procesos socio-educativos en los que participan, es decir, a partir de analizar las circunstancias históricas del contexto donde se insertan los procesos de planeación y el diseño de su proyecto escolar. Así, estarán en condiciones de proponer alternativas para la toma de decisiones.

Lo que se pretende con estos saberes, será responder al estado actual que guarda la discusión sobre desarrollo de la planeación y el diseño de proyectos escolares, de forma tal que atienda a demandas y cambios que se gesten en el contexto de la organización escolar, considerando especialmente el impacto que las políticas gubernamentales tienen en la organización del trabajo de las instituciones educativas.

2) Consejo Técnico Escolar y el Proyecto Educativo (Plan de Mejora Escolar); partiendo de la estrategia planteada por las autoridades educativas, estas estrategias son construcciones de las comunidades educativas (escuelas), con la finalidad de atender y vigilar los procesos educativos, basándose en un diagnóstico previo para conocer las áreas de oportunidad de su institución y así poder proyectar estrategias de cambio, considerando sus fortalezas y debilidades, la viabilidad de las acciones propuestas, los recursos, los espacios y los tiempos, la asignación responsables de las actividades planeadas, así como de los responsables de dar seguimiento y evaluación al proyecto.

De acuerdo con (Lavín, et al.,1997) los principales rasgos de esta estrategia se pueden apreciar a través de: la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa; la articulación de la gestión educativa otorgando sentido y dirección a sus dimensiones y los proyectos y programas de acción que allí se desarrollan; el establecimiento de políticas y estrategias de cambio; la delimitación de las prioridades, los resultados deseados, estrategias de acción y métodos para lograrlo; el mejoramiento integral de los procesos de

aprendizaje; la definición del sentido y la misión de la escuela en relación con el medio; la explicitación de su concepción pedagógica; el reconocimiento exhaustivo de la realidad institucional, de sus conflictos, de sus problemas, pero también de sus potencialidades; la delimitación clara de los aspectos que serán objeto de transformación; la configuración del carácter y la identidad de la escuela; la vinculación de los procesos de desarrollo comunitario en la perspectiva de las políticas nacionales; la visualización y anticipación de la situación deseada; la propuesta de objetivos explícitos a obtener en el corto, mediano y largo plazo; el establecimiento de instancias de evaluación acordes con la progresión en el logro de los objetivos y; el fruto del consenso de toda la comunidad escolar que, de esta forma, lo asumen como propio.

Las etapas que comprende la ruta de mejora son: 1) la planeación; 2) la implementación; 3) el seguimiento; 4) la evaluación y, 5) la rendición de cuentas. La planeación considera aspectos como la Autoevaluación diagnóstica de cada prioridad y el diseño colaborativo de la ruta de mejora; la implementación comprende la aplicación de las estrategias programadas en la ruta de mejora; la evaluación implica establecer espacios reflexivos de auto revisión y, finalmente la rendición de cuentas, etapa en la que el Consejo Técnico debe presentar los principales resultados obtenidos después de concluir el ciclo escolar, en esta fase, se exponen los principales objetivos logrados y metas alcanzadas, así como los resultados educativos y de gestión (SEP, 2014).

3). El Liderazgo directivo. Uno de los principales rasgos de la gestión educativa como promotora del desarrollo educativo es el del fortalecimiento del liderazgo directivo, estas acciones se enfocan en identificar y potenciar los rasgos o las conductas y/o acciones de los líderes de las organizaciones escolar (directores), así mismo, potencia las conductas en relación a las situaciones en donde se ejerce el liderazgo, los seguidores y los subordinados (Agüera, 2006).

Las principales tipificaciones de los estilos de liderazgo se describen, por ejemplo, a través de la teoría conductual, que se refiere a los estilos permisivo, autocrático y democrático; la teoría situacional considera al liderazgo empobrecido. Finalmente, la teoría transformacional caracteriza el liderazgo transformacional y transaccional.

Al vincularse el campo de la teoría del liderazgo con el ámbito educativo surgieron nuevas clasificaciones que definen a los estilos de liderazgo del director (CEPPE, 2009). Sergiovanni (1984) propuso una clasificación jerárquica de formas de liderazgo que van de la competencia administrativa hasta el liderazgo educativo. Así es como se identifican cinco tipos de liderazgo directivo: técnico, humano, educativo, simbólico y cultural. Para los años no-

venta, Leithwood, Begley y Cousins (1990) propusieron una nueva tipología basada en el elemento educativo focalizado por los directores en la práctica: a) estilo basado en el clima y las relaciones, b) estilo basado en los alumnos, c) estilo basado en los programas, y, d) estilo basado en la administración. A partir de esto enfoques se empezaron a desarrollar modelos de prácticas de liderazgo educativo en los centros escolares.

4. Conformación de los Consejos Escolares de Participación Social. Aunado a las anteriores tareas asignadas al interior de las organizaciones escolares, como parte de sus procesos de gestión, identificamos a la participación de los distintos actores de la propia organización en la definición, implementación de tareas y evaluación de los resultados, en los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS).

Ésta instancia fue diseñada como un espacio de promoción a la participación y coordinación entre los diferentes actores escolares, sus principales tareas lo ubican en la mejora de diversos aspectos de la calidad educativa y las condiciones del centro escolar. Éstos (los CEPS) deberán estar conformados por el director de la escuela, quien lo representa en calidad de su presidente, un profesor que, idealmente, debe de ser el representante del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y un padre de familia, que adicionalmente debe ser el presidente de la Asociación de Padres de Familia. Igualmente está considerada la participación de un alumno y algún otro padre de familia, así mismo por algún miembro distinguido del ámbito comunitario en donde se encuentre ubicado el centro escolar: puede ser un líder vecinal, el sacerdote, ama de casa, por ejemplo.

De acuerdo con (Olivo, et al., 2011) y en el ánimo de identificar los principales argumentos que describen su aporte a la mejora de la calidad educativa, podemos señalar los siguientes, no sin antes señalar que han generado diversas polémicas entre las que destaca:

- a) El grado en que los consejos logran ser constituidos y funcionar.
- b) La forma y alcances que la acción de los actores que participan en ellos contribuye a elevar la calidad educativa en las escuelas, al menos en alguna de sus vertientes.
- c) Si dichos consejos han servido para elevar la cohesión social de los actores de lo escolar.
- d) La contribución que los CEPS han hecho o no a las relaciones de horizontalidad, es decir, de igualdad entre los actores en cuanto al poder de decisión en aspectos específicos del ámbito escolar. Esta

última polémica es crucial debido a que se supone que el incentivo principal para la formación de los CEPS en las escuelas es la posibilidad de influir en la calidad educativa; es decir, se ofrece como incentivo la promesa formal del empoderamiento de los actores de lo escolar (Olivo, et al., 2011; 776).

Sobre esta instancia, no podemos dejar de mencionar que, a pesar de que la convocatoria les promete empoderarse, a través de la toma de decisiones en torno a aspectos relevantes de la vida escolar: como las actividades lúdicas, la activación física, la lectura o la mejora de la infraestructura en general, aún falta que, tanto el proceso de implementación de los CEPS como los enfoques teóricos en los que se fundamentan, sean sometidos a un análisis más riguroso y, replantear el debate en términos de hasta qué punto y con qué parámetros estos consejos son aceptados en las vida cotidianas de las escuelas.

5). El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE). Esta es una iniciativa más reciente, que inicia sus funciones en el ciclo escolar 2017-2018. Y dentro del marco de la gestión escolar, viene a ocupar un lugar importante ya que, de acuerdo con los lineamientos generales para su prestación se señala que, el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela represente un conjunto de mecanismos debidamente articulados, cuyas actividades serán orientadas a apoyar el funcionamiento de la escuela, a fin de impulsar el logro de los fines de la educación y de fortalecer su capacidad de gestión en el seno del Sistema Educativo Nacional (SEP, 2017e).

El objetivo central de esta estrategia se centra en coadyuvar a la mejora del funcionamiento de la escuela y de las prácticas profesionales docentes y directivas, por medio del apoyo, la asesoría y el acompañamiento especializados, a fin de brindar a los alumnos una educación de calidad con equidad e inclusión.

Sus objetivos específicos son:

I. Mejorar las prácticas docentes, partiendo de las experiencias y los saberes individuales y colectivos, así como de las necesidades de aprendizaje de los alumnos, para impulsar la toma de decisiones reflexivas e informadas en el trabajo del aula y de la escuela, en un marco de equidad, inclusión y reconocimiento a la diversidad.

II. Apoyar en la identificación de las necesidades de formación continua del personal docente y directivo para su atención por las Autoridades Educativas.

III. Fortalecer el funcionamiento y la organización de las escuelas, a través del impulso a la Ruta de Mejora Escolar, el liderazgo directivo, el CTE y el trabajo colaborativo de la comunidad escolar, considerando la autonomía de gestión.

IV. Apoyar a los colectivos docentes en la práctica de la Evaluación Interna, propiciando que ésta tenga un carácter permanente y formativo que fortalezca y contribuya a la toma de decisiones fundamentadas e informadas que incidan en la mejora del aprendizaje de los alumnos.

V. Apoyar a los colectivos docentes en la interpretación y el uso de las evaluaciones externas, tomando en cuenta sus resultados como insumos para el análisis del trabajo educativo que se realiza con los alumnos en las escuelas y la definición de acciones de mejora de los procesos y resultados educativos.

VI. Articular las acciones de apoyo, asesoría y acompañamiento técnico pedagógicos dirigidos a las escuelas de Educación Básica y que se encaminan a la mejora del aprendizaje de los alumnos, de las prácticas docentes y directivas, y de la organización y el funcionamiento escolares (SATE, 2017: 14-15).

Esta actividad, enmarca sus funciones a través de la consigna de integrar algunas otras acciones ya establecidas para el correcto funcionamiento de la organización escolar y el cumplimiento de sus objetivos. Las acciones y responsables reconocidos para tal fin son:

I. Autonomía de Gestión Escolar. A la capacidad de la escuela pública de Educación Básica para tomar decisiones responsables orientadas a mejorar de manera colectiva y en colaboración, la calidad del servicio educativo que ofrece, centrando su actividad en el logro de aprendizajes del alumnado que atiende;

II. Colectivo Docente. Al grupo que opera bajo el liderazgo del director escolar y se constituye por el personal directivo y docente de un mismo plantel educativo (director, subdirectores o coordinadores, docentes y técnicos docentes). Tratándose de escuelas multigrado, se refiere al personal docente que labora en ellas;

III. Consejo Técnico Escolar (CTE). Al órgano colegiado integrado por el personal directivo y docente, así como por los actores educativos que están directamente relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje en una escuela, en el que se lleva a cabo el análisis y la toma de decisiones que propician la transformación de las prácticas docentes y facilita que niñas, niños y adolescentes logren los aprendizajes esperados, de modo que la escuela cumpla con su misión;

IV. Consejo Técnico de Zona (CTZ). Al órgano colegiado que se constituye como un espacio propicio para el análisis, la deliberación y la toma de decisiones sobre los asuntos educativos de la zona escolar. Constituye una oportunidad para el desarrollo profesional docente y la mejora de las escuelas. Sus tareas consisten en el trabajo colegiado entre el personal directivo y de su-

pervisión para revisar los resultados educativos y las prácticas profesionales, a fin de tomar decisiones y establecer acuerdos y compromisos para mejorar la organización y el funcionamiento de las escuelas;

V. Gestión Escolar. A la responsabilidad de la escuela para organizar, realizar, decidir, desarrollar y valorar lo relativo a la prestación del servicio educativo que brinda, de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable, con el apoyo de la Autoridad Educativa, el Consejo Escolar de Participación Social y la comunidad educativa;

VI. Normalidad Mínima de Operación Escolar. A los elementos indispensables que una escuela debe cumplir para su eficaz funcionamiento:

1. Todas las escuelas brindan el servicio educativo los días establecidos en el calendario escolar.
2. Todos los grupos disponen de personal docente la totalidad de los días del ciclo escolar.
3. Todo el personal docente inicia puntualmente sus actividades.
4. Todo el alumnado asiste puntualmente a todas las clases.
5. Todos los materiales para el estudio están a disposición de cada uno de los alumnos y se usan sistemáticamente.
6. Todo el tiempo escolar se ocupa fundamentalmente en actividades de aprendizaje.
7. Las actividades que propone el docente logran que todo el alumnado participe en el trabajo de la clase.
8. Todo el alumnado consolida, acorde a su ritmo de aprendizaje, su dominio de la lectura, la escritura y el razonamiento lógico matemático, de acuerdo con su grado educativo.

VII. Personal Directivo con Funciones Adicionales de Asesoría Técnica o Asesor Técnico. Al director en la Educación Básica que, conforme a lo previsto en la Ley General del Servicio Profesional Docente, adicionalmente a las funciones que le son propias, brinda asesoría técnica en apoyo a actividades de dirección a otras escuelas;

VIII. Personal Docente con Funciones de Asesoría Técnica Pedagógica o Asesor Técnico Pedagógico (ATP). Al docente que en la Educación Básica cumple con los requisitos establecidos en la LGSPD y tiene la responsabilidad de brindar a otros docentes la asesoría y de constituirse en un agente de mejora de la calidad de la educación para las escuelas, a partir de las funciones de naturaleza técnico pedagógica que la Autoridad Educativa le asigna;

IX. Redes y comunidades de aprendizaje. Al colectivo de docentes, académicos o especialistas que se actualizan mediante su participación en actividades pedagógicas, a partir de la colaboración, la cooperación y el intercambio de saberes, experiencias y de gestión de información académica;

X. Sistema Básico de Mejora. A la estrategia educativa que enfatiza:

a) Cuatro prioridades educativas: mejora de las competencias de lectura, escritura y matemáticas; normalidad mínima de operación escolar; disminución del rezago y abandono escolar, y desarrollo de una buena convivencia escolar, y

b) Cuatro condiciones generales: fortalecimiento de los CTE y de los CTZ; fortalecimiento de la supervisión escolar de zona, descarga administrativa y participación social (SATE, 2017: 10-13).

Como podemos observar, las nuevas tareas asignadas a la organización escolar y que buscan el desarrollo de la educación en México, se centran en acciones de participación y trabajo colaborativo, dentro de ellas hemos identificado las que, a través de la gestión del centro escolar, buscan la mejora de la calidad educativa. La promoción del desarrollo de la educación se centra principalmente en el empoderamiento de los distintos actores que actualmente deben participar en la toma de decisiones, atendiendo a las necesidades, programas, recursos y prioridades identificadas a través de un diagnóstico más objetivo y realista de la organización escolar.

Las herramientas que las autoridades educativas han diseñado para impulsar la participación del colectivo escolar buscan a toda costa promover la inclusión de los distintos actores, tanto internos como externos de la organización, tratando de re-direccionar los esfuerzos, pero, sobre todo, promover los consensos de toda la comunidad escolar que, de esta forma, logre asumir los proyectos como propio.

Conclusiones

Como se pudo apreciar a través de este artículo, la formación continua de los docentes de educación básica en México ha buscado la mejora de la calidad educativa y, de la misma manera, al desarrollo de la educación. Se prioriza el aprendizaje significativo de los alumnos y se avanza hacia la actualización de la planta académica, sobre la cual recae una gran parte del logro de este objetivo.

Se establece también, que en las reglas de operación del programa de actualización docente existen consecuencias en el cumplimiento del mismo, además de promover nuevas competencias y habilidades para los profesores, estas son:

- 1). La primera es que la responsabilidad de docentes y formadores es socialmente mayor, lo que implica que el maestro se enfrenta a la mirada escrutadora de amplios sectores de la sociedad; esta visión incluye el establecimiento de compromisos profesionales, morales y de servicios.
- 2). La segunda consecuencia es la puesta en marcha de dispositivos que trabajen directamente sobre el oficio del docente y del formador.

Existen evidencias de que en la propia Ley General de Educación se reconoce la importancia de la profesionalización del magisterio proponiendo: “fortalecer la profesionalización del personal encargado de la formación y el desarrollo profesional de los maestros” (SEP, 2004). Para ello pretende definir sus perfiles, estándares de desempeño y criterios para su evaluación. Además, se plantea ofrecerles a los profesores formadores opciones de especialización y certificación; varios años después de esas declaraciones, podemos observar que las políticas para este propósito aún no se han logrado concretar.

Como se apuntó en el trabajo, la evaluación del impacto de la formación continua en el desarrollo de la educación en México, es una de las acciones menos desarrolladas y que presenta más deficiencias en el sistema educativo de nuestro país. Mientras que la satisfacción de los participantes se evalúa en todas las organizaciones, la evaluación del impacto de la formación continua de los docentes de educación básica presenta el mayor número de lagunas. Tradicionalmente, la evaluación de impacto se ha reducido a una orientación economicista y muy centrada en los resultados (principalmente en los números o estadísticas). Para alejarnos de esta visión (sin negar su importancia) y realizar una evaluación del impacto desde una perspectiva pedagógica, y para cerciorarse del alcance del cambio institucional producido en el sistema educativo en su conjunto, se propone basarse en los criterios de efectividad (toda actividad a desarrollar tiene un punto máximo de calidad de acuerdo con la propia esencia de la actividad) y de aplicabilidad (grado en que los participantes de la acción formativa transfieren los conocimientos y habilidades adquiridas a su puesto de trabajo).

Para tal fin, se propone reflexionar sobre los siguientes aspectos:

- Satisfacción de los participantes. Que dicha formación puede resultarles de utilidad en el desempeño de su trabajo.
- Grado de aprendizaje logrado: Que han asimilado los conocimientos y habilidades que se pretendían.

- Transferencia al puesto de trabajo. Evaluar cómo los participantes ponen en práctica los aprendizajes ya no en el contexto de ejecución del programa, sino en el puesto de trabajo.
- Impacto de la formación en el puesto de trabajo y en la organización. Medir los efectos de la formación.
- Rentabilidad de la formación: Calcular el beneficio que le supone al estado dar formación a sus empleados. Siendo este el aspecto más relevante para identificar los alcances de la política pública de actualización del magisterio en México.

Finalmente, señalar que las nuevas tareas asignadas a la organización escolar y que buscan el desarrollo de la educación en México, se centran en acciones que promuevan una mayor participación y trabajo colaborativo, que ayuden a mejorar la calidad educativa. La promoción del desarrollo de la educación busca un verdadero empoderamiento de los distintos actores quienes deben participar en la toma de decisiones, atendiendo a las necesidades, programas, recursos y prioridades identificadas a través de un diagnóstico objetivo y realista de la organización escolar.

Para lograr todo ello, los procesos de actualización deben atender las particularidades de cada escuela. Si bien en algunas entidades funciona que se establezca la temática del TGA para todas las escuelas de manera lineal, es claro que los temas no siempre son de interés para los docentes ya que en muchas de las ocasiones no responden al tipo de problemas a los que se enfrentan los integrantes de los colectivos.

Es importante regular los talleres porque para algunos colectivos docentes, sus temáticas no tienen sentido o los conductores presentan deficiencias para la asesoría, situación que ha impactado la efectividad de la política de actualización, por ello es que la evaluación del impacto de la formación continua de los docentes de educación básica presenta aún el mayor número de lagunas dentro de las acciones de promoción para la mejora de la calidad educativa en México.

Bibliografía

- AGÜERA, E. (2006). *Liderazgo y compromiso social. Hacia un nuevo tipo de liderazgo*. México, BUAP / UNAM / Ed. Porrúa.
- ÁVALOS, B. y M. E. Nordenflycht (1999). *La formación de profesores. Perspectiva y experiencias*. Santiago de Chile, Aula XXI / Santillana.

- CENTRO de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) (2009). “Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica” en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 7(3), disponible en: <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art2.pdf>> el 20/07/2009
- CEPAL/UNESCO (2004). *Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe (síntesis)*. (LC/G.2253 (SES.30/15). San Juan: Naciones Unidas.
- COLL, C. (2009). “Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares” en A. MARCHESI; TEDESCO, J. C. y C. COLL (coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid, OEI.
- COORBETT, H. y B. Wilson. (1990). *Testing, reform and rebellion*. Nueva York, Ablex, Norwood.
- FULLAN, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Londres, Palmer.
- LAVÍN, S.; Del Solar, S. y A. Padilla (1997). *El Proyecto educativo institucional como herramienta de construcción de identidad*. Santiago de Chile, Edit. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
- LEITHWOOD, K.; Begley, P. y J. Cousins (1990). *The nature causes and consequences of principal's practices: An agenda for future research*. *Journal of Educational Administration* 28 (4).
- MUCHIELLI, A. (1983). *Les motivations ¿que sais-je?* PUF. París.
- NAVARRO, J. C. y A. Verdisco (2000). *Teacher Training in Latin America. Innovations and Trend*. Núm. EDU-114, Inter-American Development Bank/Sustainable Development Department/Education Unit (Technical Papers Series).
- OCDE (2006). *Un sexenio de oportunidades educativas*. México 2007 – 2012. E. U. Universidad de Harvard.
- SEP (1996). *Programa Nacional de Actualización Permanente. Lineamientos generales para el establecimiento y operación de PRONAP en las entidades federativas*. México, D. F., SEP.
- SEP (2003a). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Documento base, Cuadernos de discusión, núm. 1, México, D. F., SEP.
- ____ (2003b). *Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica: Un nuevo modelo de formación continua*. México, Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio-SEP.

- ____ (2005c). *Reglas de operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México, Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio-SEP.
- ____ (2014d). *La ruta de mejora escolar fase intensiva, Orientaciones para establecer la Ruta de mejora escolar, ciclo escolar 2014 – 2015*. México.
- ____ (2017e). *Lineamientos generales para la prestación del servicio de asistencia técnica a la escuela (SATE), ciclo escolar 2017-2018*. México.
- OCDE (2010). *Mejorar las Escuelas. Estrategias para la Acción en México*. OCDE, 2008 – 2010. México, D. F.
- OLIVO P., M. Á.; Alaníz H., C. y L. Reyes García (2011). “Crítica a los conceptos de gobernabilidad y gobernanza. Una discusión con referencia a los consejos escolares de participación social en México” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 16, N° 50.
- POZNER, P. (2000). *Gestión educativa estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires, IIPE – UNESCO.
- SERGIOVANNI, T. (1984). *Leadership and excellence in schooling*. Educational Leadership.
- TEJADA, J. y E. Ferrández La F. (2012). “La evaluación de impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 9 (2), disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-tejada2.html> [Accesado el día 12 de junio de 2012]
- TEJADA, J. y E. Ferrández La F. (2012). “El impacto de la formación continua: claves y problemáticas” en *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 58. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI-CAEU].